

Flitner, Wilhelm

Sprache und Erziehung heute

Bollnow, Otto Friedrich [Hrsg.]: Sprache und Erziehung. Bericht über die Arbeitstagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 7. bis 10. April 1968 in Göttingen. Weinheim; Berlin; Basel : Beltz 1968, S. 9-26. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 7)



Quellenangabe/ Citation:

Flitner, Wilhelm: Sprache und Erziehung heute - In: Bollnow, Otto Friedrich [Hrsg.]: Sprache und Erziehung. Bericht über die Arbeitstagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 7. bis 10. April 1968 in Göttingen. Weinheim; Berlin; Basel : Beltz 1968, S. 9-26 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-234238 - DOI: 10.25656/01:23423

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-234238>

<http://dx.doi.org/10.25656/01:23423>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

7. Beiheft

Sprache und Erziehung

Bericht über die Arbeitstagung
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
vom 7. bis 10. April 1968 in Göttingen

Im Auftrag des Vorstands
herausgegeben von Otto Friedrich Bollnow

Verlag Julius Beltz · Weinheim · Berlin · Basel

Zeitschrift für Pädagogik

Anschrift des geschäftsführenden Herausgebers: Prof. Dr. Georg Geißler, 2 Hamburg 62, Kiwitmoor 55

Anschrift der Schriftleitung: Prof. Dr. Wolfgang Scheibe, 8 München 90, Schönstraße 72 b

Anschriften der anderen Herausgeber: Prof. Dr. Fritz Blättner, 23 Kiel, Sternwartenweg 8; Prof. Hans Bohnenkamp, 45 Osnabrück, Stüvestraße 3; Prof. Dr. Otto Friedrich Bollnow, 74 Tübingen, Waldeckstraße 27; Prof. Dr. Wolfgang Brezinka, 775 Konstanz, Jakobstraße 45; Prof. Dr. Josef Dolch, 66 Saarbrücken 3, Hellwigstraße 19; Prof. Dr. Andreas Flitner, 74 Tübingen, Im Rotbad 43; Prof. Dr. Wilhelm Flitner, 2 Hamburg-Großflottbek, Sohrhof 1; Prof. Dr. Carl-Ludwig Furck, 1 Berlin 38, An der Rehwiese 24; Prof. Dr. Oskar Hammelsbeck, 4931 Heiligenkirchen-Schling, Haus 404 (Bergstraße); Prof. Dr. Wolfgang Klafki, 355 Marburg, Rollwiesenweg 36; Prof. Dr. Martinus Langeveld, Prins Hendriklaan 6, Bilthoven/Holland; Prof. Dr. Ernst Lichtenstein, 44 Münster/Westfalen, von-Esmarch-Straße 91; Prof. Dr. Hans Scheuerl, 6241 Schneidhain/Taunus, Rossertstraße 5; Prof. Dr. Franz Vilsmeier, 8104 Grainau, Alpspitzstraße 8 c.

Anschriften der Autoren dieses Heftes: Prof. Dr. Otto Friedrich Bollnow, 74 Tübingen, Waldeckstraße 27; Prof. Dr. Hans Eggers, 66 Saarbrücken, Universität; Prof. Dr. Wilhelm Flitner, 2 Hamburg-Großflottbek, Sohrhof 1; Prof. Dr. Klaus Giel, 741 Reutlingen, Eßlinger Straße 9; Prof. Dr. Hans Glinz, 51 Aachen, Lütticher Straße 141; Prof. Dr. Hartmut von Hentig, 34 Göttingen, Stauffenberggring 10; Prof. Dr. Ernst Lichtenstein, 44 Münster, von-Esmarch-Straße 91; Prof. Dr. Bruno Liebrucks, 6 Frankfurt-Eckenheim, Kurzröderstraße 7; Prof. Dr. Werner Loch, 852 Erlangen, Kochstraße 4; Prof. Dr. Peter M. Roeder, 2 Hamburg 13, v.-Melle-Park 8; Prof. Dr. Dr. Wilhelm Seedorf, 34 Göttingen, Schildweg 12; Prof. Dr. Martin Wagenschein, 6101 Trautheim; Prof. Dr. Mario Wandruszka, 74 Tübingen, Am Apfelberg 1.

Inhalt

OTTO FRIEDRICH BOLLNOW	Eröffnungsansprache	5
WILHELM FLITNER	Sprache und Erziehung heute	9
BRUNO LIEBRUCKS	Erziehung des Menschen zur Sprachlichkeit	27
Diskussion	. . . . .	43
ERNST LICHTENSTEIN	Bildung und Sprachlichkeit	45
PETER M. ROEDER	Sprache, Sozialstatus und Schulerfolg	53
Diskussion	. . . . .	69
WERNER LOCH	Die Sprache der Pädagogik und die Pädagogik der Sprache	73
Diskussion	. . . . .	79
Gesamtdiskussion	. . . . .	81
HARTMUT VON HENTIG	Didaktik und Linguistik	83
KLAUS GIEL	Operationelles Denken und sprachliches Ver- stehen	111
MARTIN WAGENSCHNIEDER	Die Sprache im Physikunterricht	125
Gruppendiskussionen	a. Sprache und Sozialstatus	143
	b. Die Erschließung der Wirklichkeit — Zur didaktischen Bedeutung der Sprache	145
	c. Die Sprache im naturwissenschaftlichen Un- terricht	147
	d. Die Sprache in der Heilpädagogik	149
MARIO WANDRUSZKA	Die Strukturen unserer Erlebniswelt und die Strukturen unserer Sprache	151
HANS EGGERS	Die deutsche Sprache der Gegenwart als päd- agogisches Problem	173
HANS GLINZ	Sprachwissenschaftliche Voraussetzungen für die Arbeit des Didaktikers und Pädagogen	189
Gesamtdiskussion	. . . . .	213
	Die plattdeutsche Sprache (WILHELM SEEDORF)	214
OTTO FRIEDRICH BOLLNOW	Erziehung zum Gespräch	217
Zusammenfassung und Schlußwort	. . . . .	231

Sprache und Erziehung heute

1. Die Verhandlungen des Kongresses sollen sich mit den Beziehungen der Pädagogik zur jüngeren Sprachphilosophie und Linguistik befassen. Diese Vorbetrachtung soll nicht Ergebnisse vorwegnehmen, sondern die Situation ins Bewußtsein zurückrufen, in der das Kongreßthema sich aufgedrängt hat. Warum wird das allgemeine Phänomen des Sprechens, der Sprache und der Sprachen für die pädagogische Praxis erneut problematisch, warum ist es für die Bildungspolitik der Gegenwart akut, daß wir es aufklären?

2. Seit ihren Anfängen hat die Sprachphilosophie den anthropologischen Tatbestand deutlich gemacht, daß Sprechen und Sprache für den Begriff des Menschlichen konstitutiv sind. Seit PLATON und ARISTOTELES im Altertum, seit VICO und HERDER, HUMBOLDT und SCHLEIERMACHER in der Neuzeit ist von diesem Tatbestand ausgegangen worden; danach haben die Völkerpsychologen, haben LAZARUS, STEINTHAL und WILHELM WUNDT, hat die Sprachforschung die These weiterdurchdacht; haben Biologen, Soziologen und Linguistiker die Anthropologie von der Sprachfähigkeit her entwickelt. Die These ist Gemeinbesitz aller Humanwissenschaften, mögen sie spekulativ, empirisch oder hermeneutisch vorgehen. Die Sonderstellung des Menschen unter den Lebewesen beruht auf der Sprachfähigkeit. Sie ist physiologisch im Sprachzentrum des Gehirns begründet. Sie führt zu dem Überstieg aus den bloß semantischen oder sinnlichen Formen der Mitteilung und Verständigung unter Artgenossen zum sprechend-denkenden, darstellenden, kulturschaffenden Symbolisieren. Der Mensch bedarf zum Lebenkönnen der Kultur, diese aber produziert er nur, weil er Sprache hat. Die moderne Variante zum cogito sum könnte heißen: ich spreche, also bin ich Mensch, „ich bin Sprache“.

3. Weil Sprache diese anthropologische Bedeutung hat, kann es nicht verwundern, wenn Leiden und Freuden des pädagogischen Alltags mit dem Sprechenlernen und dem Sprachbesitz unaufhörlich zu tun haben. Keine pädagogische Erörterung zwischen Eltern und Lehrern, in Schulbehörden, bei Bildungspolitikern, ohne daß dieser Fragenkreis ins Spiel kommt. Das beginnt mit den Sprachstörungen, mit Leseschwierigkeit, mit Rechtschreibbesorgen; das greift ein in die Zugangsfragen für weiterführende Schulen, denn irgendein Grad von Beherrschung der genormten Muttersprache wird sich immer als Auslesekriterium aufdrängen.

Dann folgen die Erwägungen um das Erlernen der fremden Sprachen, der toten wie der lebenden. In den hochschuldidaktischen Erörterungen ist der Sprachbesitz und die Fremdsprachenkenntnis ein Hauptproblem. In den Bemühungen um soziale Gerechtigkeit und Bildungschancen steht die Sprachkultur zur Diskussion; ihre gesellschaftliche Bedeutung war von jeher bewußt, heute aber wird sie kritisch gesehen und läßt sich doch nicht aus der Welt schaffen. In allen europäischen Völkern, allen Nachfolgekulturen der griechisch-römischen Antike gibt es eine Staffelung der Sprachkultur. Die obere Stufe darin wird in bestimmten Kreisen und Milieus leicht, in anderen nicht erreicht und ist von gesellschaftlicher, aber auch allgemein-menschlicher Bedeutung. Dieses Phänomen spielt in den nationalen und sozialen Gärungen der Gegenwart eine politisch virulente Rolle.

Wir begeben uns also in eine gefahrenreiche Arena, wenn wir die pädagogischen, besonders auch die bildungspolitischen Erörterungen klären wollen, die mit der Sprache zu tun haben. Diese Klärung kann sich heute keineswegs allenthalben auf wissenschaftliche Untersuchungen stützen; notwendig bewegt sich das Durchdenken dieses weiten Gebiets noch in der Region des Erwägens und Abschätzens, nicht in der Sphäre wissenschaftlich überprüfter und nur mitzuteilender Tatbestände. Unser Kongreß wird auf gesicherte Forschungen hinweisen, wird Untersuchungen anregen können, die lange Zeit und Zusammenarbeit vieler Forscher und Institute verlangen. Dennoch wird der Versuch gemacht werden müssen, zu einer durchdachten Meinungsbildung hier und jetzt zu gelangen. Die bildungspolitische Aktivität, die leider nicht auf die Resultate der Wissenschaft warten kann, sollte jedenfalls das zur Kenntnis nehmen, was erforscht ist, und den Erwägungen offen stehen, die sich aus der Analyse unserer historischen Situation ergeben, und diese wenigstens läßt sich wissenschaftlich durchdenken.

4. Unter diesem Vorbehalt darf heute in allen europäischen Industrieländern als allgemeine Meinung angenommen werden, daß ein politischer und ökonomischer Druck vorhanden ist, der die *Zukunft der Industriosität* zu umsorgen drängt. Es muß jedes Land oder die Vereinigung aller dieser Länder die Wettbewerbssituation bestehen und die Gefahr der Arbeitslosigkeit oder der Zerstörung ihrer Märkte abwehren. Es besteht ferner die Besorgnis, daß die Länder des Ostens, Rußland wie Japan, die westeuropäischen Länder technisch überflügeln, und es muß die „technologische Lücke“ zwischen Amerika und Europa geschlossen werden.

Seit über einem Jahrzehnt sind die Folgerungen für das bildungspolitische Gebiet von allen Fachkreisen und den Pädagogen aus gezogen und öffentlich vertreten worden, ohne daß die Bundesrepublik zu einem gemeinsamen Handeln in ihrer föderalistisch zersplitterten Bildungspolitik gekommen wäre, ob-

gleich unter den Fachleuten weitgehend Übereinstimmung darüber besteht, was zu tun wäre. In drei Punkten läßt es sich zusammenfassen:

1. Auf den typischen Gebieten der modernen Technik, Technologie und ökonomie, auch der landwirtschaftlichen, muß die *Fachbildung auf allen Stufen angehoben* werden.
2. In den grundlegenden öffentlichen Schulen und in den unteren und mittleren Stufen der Fachschulen muß die *wissenschaftliche Komponente der Ausbildung gesteigert* werden.
3. Die Kenntnis der *modernen Fremdsprachen* ist verstärkt in den öffentlichen Schulen zu fördern.

Dieses Programm ist nicht zu erfüllen, indem man in die bestehenden Schulpläne ein Plus von Mathematik, Naturwissenschaft und Sprachstunden hineinzwängt. Was die reformpädagogische Bewegung schon der 1920er Jahre und nach dem Zweiten Weltkrieg gegen die Stoffvermehrung in den Schulen kritisch eingewendet hat, bleibt auch in der heutigen Situation gültig. Der Abbau der Lernstoffmassen ist in den vergangenen Jahren zwar durchgeführt worden, die methodische Reform, die ihn hätte begleiten sollen, ist jedoch ausgeblieben. Die Schwerfälligkeit des Verwaltungssystems und die Zersplitterung des „Kultur-föderalismus“ in der Bundesrepublik haben eine einheitliche und durchgreifende neue Schulpolitik in diesem Punkte noch nicht aufkommen lassen. Auch die Bereitschaft, für die zeitnotwendige Ausbildung wesentlich größere Prozente des Sozialprodukts zur Verfügung zu stellen, hat den politischen Gremien gefehlt.

Jene drei Forderungen können jedoch nur im Rahmen einer umfassenden Reform verwirklicht werden, die sich auf den gesamten Lehrinhalt wie auf die Methoden des Unterrichts und den Geist der Schulen bezieht, bis hin zu dem Prüfungswesen, dem Zensurieren und Versetzen, dem Klassensystem, den Stundenplänen und zur Lehrerbildung. Wir sind von einem solchen Impuls noch weit entfernt, aber der ökonomisch-politische Druck wird dafür sorgen, daß er eines Tages hervorbrechen muß – wenn es dann nicht schon zu spät ist.

5. Den ersten Punkt, die Steigerung der Fachbildung, lasse ich beiseite; sie fordert eine eigene Untersuchung. Zum zweiten, zur Steigerung des wissenschaftlichen Charakters aller öffentlichen Schulen, nur einige Bemerkungen, die eine mögliche Mißdeutung abwehren mögen.

Wenn unsere öffentlichen Schulen ihren wissenschaftlichen Charakter zu steigern haben, so darf das nicht heißen, daß alle ihre Schüler, die auf diesem Wege versagen, diskriminiert werden dürften. Es gibt zahlreiche, menschlich bedeut-

same und geistig reiche Funktionen in unserer Berufswelt, in denen diese wissenschaftliche Komponente moderner Ausbildung eine geringe Rolle spielt. Auch wer dem mathematischen, technologischen und physikalischen Denken fremd bleibt, hat Anspruch, in seinen geistigen Fähigkeiten ernst genommen und gefördert zu werden. Er darf nicht zum schlechten Schüler degradiert werden.

Ferner dürfen die Schulen nicht darin irre werden, daß sie nicht die Wissenschaften selbst lehren, sondern nur das Elementare, daß ihr Unterricht im Wesentlichen als wissenschaftspropädeutisch, als wissenschaftliche Studien anregend und auf sie vorbereitend anzusehen ist. Diese Einsichten der reformpädagogischen Bewegung dürften nicht wieder verloren gehen.

Andererseits ist im Gegensatz zu den vorwiegenden Tendenzen der Reformpädagogik der 1920er Jahre zu erkennen, daß jedem Kind von früh auf eine wissenschaftspropädeutische Hilfe ernstlich angeboten, daß es in dieser Richtung gefördert werden muß, auch schon in der Grundschule, erst recht in der Hauptstufe der Volks-, Mittel- und Realschule. Die traditionelle Zweiteilung in volkstümliche und wissenschaftspropädeutische Grundbildung ist nicht aufrechtzuerhalten, sie muß fortfallen. Für alle Schüler und alle Schularten gilt, daß der Versuch gemacht werden muß, an ein elementares mathematisches und naturwissenschaftliches Denken heranzuführen und den Trieb zur Weiterbildung anzuregen, die Schwierigkeiten zu mindern, die Lernenden zu ermutigen – und nicht, wie unser Zensurenwesen es tut, sie zu deprimieren.

6. Der dritte Punkt betrifft unser Kongreßthema. Für große Schichten der Industriebevölkerung wird die *Kenntnis moderner Fremdsprachen* wünschenswert, für viele einzelne unentbehrlich. Nicht nur die weiterführenden Schulen sollen diese Sprachen lehren, auch die Volksschule oder was an ihre Stelle treten wird, falls die Gesamtschulen ausgebaut werden. Dafür ist aber die Voraussetzung, daß die *Muttersprache in ihrer literaturfähigen Form* noch stärker als bisher durch die Schule gepflegt wird, besonders auch zugunsten der Kinder aus sprachlich wenig entwickelndem Milieu.

ERNST HÖHNE, der leitende Beamte des Gymnasialwesens im Bayerischen Ministerium, hat sich kürzlich ausdrücklich dafür erklärt, daß der Bilinguismus anzustreben sei und daß unser europäisches Schulwesen künftig damit rechnen müsse¹⁾. Seine Argumente scheinen mir völlig schlüssig. Welthandel und Weltverkehr werden zunehmen, vor allem wird der fachliche Austausch, das technologische Können und die wissenschaftliche Zusammenarbeit unter den Industrievölkern so eng werden, daß ein moderner Mensch in seinem Erwerbsleben wie auch gesellschaftlich benachteiligt ist, wenn es ihm an Sprachkenntnissen fehlt; er mindert auch für die Gesamtheit das ökonomische Potential.

Die Entwicklung wird also dahin gehen, daß jedes Kind, soweit es möglich ist, nicht nur seine Mundart und Alltagssprache besitzt, nicht nur darüber hinaus die Muttersprache, die Sprache seiner Nation in ihrer literaturfähigen Norm verstehen, reden, lesen und schreiben lernt, sondern auch in einer fremden Sprache sich zu verständigen weiß. Die Familien und die Schulen werden die Mühe nicht scheuen dürfen, ihre Kinder dazu fähig zu halten und willig zu machen, und es muß auch Einrichtungen geben, im Erwachsenenalter die Sprachkenntnisse nachzuholen oder zu vertiefen. Volkshochschulen, Fernunterricht, Massenmedien sind bereits dafür tätig, Hilfsmittel werden geschaffen, es wird zum Bilinguismus kommen.

Zunehmend bahnt er sich durch verwandtschaftlichen Verkehr, Reisen und Wohnwechsel bereits von selbst an; diesen zufälligen Erweiterungen des Sprachhorizonts muß aber die Bildungspolitik planmäßig zuarbeiten. Für uns Nord- und Mitteleuropäer ist die Weltsprache in unserer Epoche das Englische geworden. Es ist in Nordamerika, in Ost- und Südafrika, in Indien, Ostasien und Australien und an vielen Handelsplätzen sonst bereits in diese Rolle hineingewachsen; in der wissenschaftlichen Literatur nimmt es darüber hinaus in der ganzen Welt die erste Stelle ein. Englisch ist die Koiné unserer Epoche, wie es im mittelmeerischen Altertum das Griechische und im Mittelalter Europas für Kleriker, Juristen und Schreiber das Lateinische war, die internationale Gemeinsprache. In anderen Regionen der heutigen Welt gibt es andere übernationale Verkehrssprachen; am Vorrang des Englischen ändert das zur Zeit nichts wegen der Bedeutung wissenschaftlicher Literatur in unserer Epoche. Russisch, Spanisch und Französisch behaupten für große Regionen ihre übernationale Geltung und bieten sich dadurch einem kleineren Kreis als zweite Fremdsprache auch bei uns an. Das Erlernen einer zweiten modernen Fremdsprache muß daher bildungspolitisch unterstützt werden. Alle drei stehen dabei zur Wahl; Eltern und Schüler wird man gern frei entscheiden lassen, dennoch gilt es zu beraten und ökonomisch in den Schulen diesen Unterricht zu organisieren, wobei zu subjektiven Motivationen objektive hinzutreten und den Ausschlag geben sollten.

Die bildungspolitische Entscheidung für den Bilinguismus der europäischen Zukunft hat Folgen für die Lehrerbildung, denen sich weder Politiker noch Hochschulen verschließen dürfen. Wenn die erste Weltsprache in allen Schulen erscheinen soll, so müssen dafür genügend Lehrer verfügbar sein. Daß man sie nicht alle in der traditionellen Form der Philologiestudien ausbilden kann, ergibt sich bereits aus ihrer Zahl, wenn es sich nicht auch dringend aus der Sache ergäbe. Sie müssen für jede Schulstufe in einem eigenen, ökonomisch arbeitenden und methodisch durchdachten Lehrgang ausgebildet werden. Die Englischlehrer also nicht alle als Anglisten, sondern primär nach der linguistisch-rhetorischen Seite. Anglisten sind Gelehrte, welche die Sprachwissenschaft und Literaturge-

schichte des Englischen und seiner amerikanischen Variante nach philologischer Methode studiert haben. Sie werden in den künftigen Gymnasien und Universitäten sowie in den Pädagogischen Hochschulen zur Ausbildung der Englischlehrer dringend gebraucht. Wenn die Oberstufe der Gymnasien ihren wissenschaftspropädeutische Charakter behalten soll, ist es auch dort erwünscht, daß der Englischunterricht von philologisch durchgebildeten Anglisten erteilt wird. Aber alle Englischlehrer als Anglisten ausbilden zu wollen, ist reine Utopie, und es wäre auch gar nicht erwünscht, wenn es sich durchführen ließe. Daß die Ausbildung zum Englischlehrer in Händen wissenschaftlich gebildeter Anglisten liegen sollte, bedeutet nicht, daß die Lehrer zu Anglisten gemacht werden müßten; das würde sie von ihrer eigentlichen Aufgabe ablenken. Diese ist, das moderne Englisch zu beherrschen und weiterzugeben, sowie eine Kennerschaft in der heutigen englischen Grammatik, Literatur und Landeskunde zu erwerben, außerdem aber die moderne Methode des Fremdsprachenunterrichts zu lernen. Auch diese Aufgaben haben einen wissenschaftlichen Charakter, sind aber primär praktisch gerichtet und auf die Entwicklung der Rhetorik als einer *Kunst* bedacht. Gibt man dies von Seiten der Universitäten und Pädagogischen Hochschulen nicht zu, so leidet darunter sowohl die Schule wie die anglistische Wissenschaft, die jetzt als ein Massenfach der Philologie betrieben werden muß und dabei beide Aufgaben verfehlt. Für die Ausbildung der Deutschlehrer gilt Analoges. Auch sie können nicht alle als Germanisten ausgebildet werden, wohl aber als „Rhetoriker“ in einem modernen, erst noch klar herauszuarbeitenden Sinne. Ohne eine durchgreifende Änderung in den philologischen Studien, die auf die zwiefache Aufgabe der Sprachbildung Rücksicht nimmt, wird es weder eine Sanierung der Schule noch der philosophischen Fakultät geben.

7. Unter Praktikern und in der pädagogischen Wissenschaft dürfte über diesen Punkt der modernen Fremdsprachen weitgehend Einigkeit bestehen. Anders ist es, wenn *die Rolle der alten Sprachen* in der künftigen Bildungspolitik des industriellen Europa zur Diskussion steht. Diese Rolle ist noch immer hart umkämpft. Bei den Anhängern der alten Gymnasialbildung des 19. Jahrhunderts herrscht resignierte Trauer; die noch bestehenden althumanistischen Gymnasien haben Mühe, ihre Klassen zu füllen; die jungen Menschen sind nicht mehr wie ehemals stolze Lateiner, sondern revoltierende Schüler; sie fragen, was die Plackerei mit Vokabular und Grammatik toter Sprachen und das Herumübersetzen in nicht mehr gelesenen Autoren eigentlich noch soll. Auf diesem Sektor ist Prüfung der Situation erneut notwendig geworden.

Außer Diskussion steht, daß Philologen, Historiker und Theologen der lateinischen Sprache mächtig sein und vom Griechischen eine Ahnung haben müssen, auch daß für den Nachwuchs dieser relativ kleinen Gruppen sinnvoll und recht-

zeitig gesorgt werden sollte. ‚Rechtzeitig‘ würde aber bedeuten, daß die Jugendjahre des leichtesten Erlernens genutzt werden, daß es also altsprachliche Kurse der mittleren und oberen Schulstufe auch künftig geben, altsprachliche Gymnasien also erhalten bleiben müßten an den selten gewordenen Plätzen, an denen sie noch lebensfähig sind und wo sie sich durch Angliederung moderner Studiengänge auch lebensfähig erhalten können. In Universitätsstädten wird das auch künftig noch möglich sein, auch an anderen Orten mit ‚humanistischer‘ Tradition. Aber so sehr diese Frage unsere philosophischen Fakultäten interessiert, so ist sie ein Sonderproblem, das in unserem Zusammenhang nur am Rande auftritt. Wie stellt sich die Frage, wenn die bildungspolitische Gesamtlage zu erörtern ist?

Die Verschiebungen in der Rolle des Lateins sind bekannt. Sie entspringen weder pädagogischer noch bildungsorganisatorischer Willkür, sondern objektiv feststellbaren Prozessen der ‚realen‘ Geistesgeschichte. Erstens: Latein ist nicht mehr die Gelehrtensprache, die es bis ins achtzehnte Jahrhundert für ganz Europa war. In diesem zwar begrenzten Umkreis war es bis dahin, was man eine *lebende gelesene* Sprache nennen könnte. Sie ist es noch in einzelnen Oasen, etwa im Kreis gelehrter katholischer Ordensleute.

Und zweitens: Latein ist auch nicht mehr wie im 19. Jahrhundert die *‘tote’* Sprache, deren klassische Autoren noch von den Gebildeten im Urtext gelesen werden können. Diese Fähigkeit ging allmählich verloren. Immerhin trugen die im klassischen altsprachlichen Gymnasium Ausgebildeten den HORAZ und HOMER, den CICERO, VIRGIL und OVID und andere Schulschriften noch im Sinn; sie konnten sie zitieren und in ihren Gedanken bewegen. Auch das ist zurückgegangen, nicht nur weil die Sprachkenntnis abnahm, sondern weil die Lebensbedeutung nicht mehr die alte war. Statt an SENECA und CICERO konnte man sich besser an LESSING, SCHILLER und GOETHE orientieren. Das Lesen der Autoren in der Ursprache blieb auf die Schulzeit beschränkt. Niemand von den alten Gymnasiallateinern, die spezifischen Historiker und Philologen ausgenommen, las noch zu seinem Vergnügen die alten Autoren, ohne die Übersetzung zu Hilfe zu nehmen. Der Grund für diesen Wandel liegt nicht in den Schulen, er liegt in der gewandelten Lebensbedeutung der antiken Autoren und der Veränderung des wissenschaftlichen Denkens und der literarischen Ansprüche.

Die Schule ist der Wandlung nur langsam gefolgt. Eine Zeitlang hat sie die antiken Studien mit der These von ihrer unersetzlichen formalbildenden Bedeutung zu retten versucht. Aber es hat keinen Sinn, diese Sprachen zu lehren, als ob man in ihnen noch dichten und Reden halten solle. Man reduzierte die Lehrziele; es wurde darauf verzichtet, noch aus dem Deutschen ins Lateinische zu übersetzen und ganze Autoren zu lesen.

Dennoch hat das Schullatein noch eine Funktion behalten, deren Sinn zwar umstritten ist, der in Schweden anders aufgefaßt wird als in Italien, in Frankreich anders als in Nordamerika, der aber keineswegs affektiv oder auch durch Meinungsbefragung beiseite geschafft werden kann. Das Latein ist zu einer *Gebrauchssprache der gelehrten Ausbildung* eingeschrumpft, aber behält in dieser Reduktion einen erfahrbaren Sinn. Der einzelne kann kaum davon Rechenschaft ablegen, worin diese Funktion des reduzierten Lateins noch für ihn besteht. Es gibt einen Grad der Reduktion, bei dem diese Funktion gleich Null wird; es gibt geringere Grade, wo sie deutlich hervortritt. Meinungsbefragungen darüber sind nur exakt, wenn angegeben werden kann, wieweit die Reduktion gegangen ist. Wer das Latein in diesem sinnvoll gebliebenen Umfang gelernt hat, wird es in der Regel nicht missen wollen. Fragt man sich in dieser Schicht um, so wird man Klagen hören, daß man zu wenig oder zu spät gelernt und zu viel vergessen habe; nur selten wird man ein Bedauern über die aufgewendete Mühe vernehmen. Die Funktion dieses sinnvoll reduzierten Latein zu untersuchen, wäre eine dankbare wissenschaftliche Aufgabe, welche durch die schwedischen Untersuchungen von HUSEN keineswegs gelöst worden ist.

Eine methodisch gesicherte Untersuchung würde vermutlich bestätigen, was die Lebenserfahrung zeigt: die Kenntnis des Latein weitet den historischen Horizont, in dem wir leben, die heutigen Völker Europas und wir alle als einzelne mit unseren mannigfaltigen Wirkungsfeldern. Wenn das Latein sinnvoll dem Umfang und dem Geist nach gelehrt worden ist, so öffnet es in allen kulturell bedeutsamen Richtungen den Gesichtskreis der großen und reichen europäischen Landschaft. Das erleichtert die Distanzierung vom Vordergründigen der gegenwärtigen Gesellschaft und hat damit auch eine allgemein-menschliche Bedeutung. Diese Distanzierung hilft, diese vordergründige Gegenwart transparent zu machen. Ich kann verstehen, daß rabiate Soziologen eine solche Transparenz nicht mögen und sie als Hemmnis für ‚fortschrittliche‘ Aktionen empfinden; andere werden sie nicht missen wollen und meinen, daß der Fortschritt gerade in der Vermenschlichung des Menschen zu finden ist, und daß Distanzierung nötig ist, wenn Vernunft und Aufklärung den bloßen Trends dazwischenkommen. Aber das alles ist strittiges Gebiet. Unbestritten bleibt, daß eine Erweiterung des historischen Horizonts von Wert ist. In allen europäischen Sprachen treibt die lateinische noch heute ihr Spiel, in allen Wissenschaften ist sie mindestens terminologisch anwesend; sie ist die für Westeuropa wirksam gewordene Übersetzung des Griechischen, in dem die Ursprünge unserer Wissenschaften und vieler künstlerischer Formen, politischer und philosophischer Ideen und der großen religiösen Texte liegen. Ursprünge bleiben aktual. Sie sind bestimmend geworden für den heutigen Standort des Menschengenies, nicht mehr nur für den europäischen.

Die bildungsorganisatorischen Folgerungen aus diesen Betrachtungen seien nur angedeutet. Sofern das Latein für alle historisch-philologischen Studien einen unmittelbaren Gebrauchswert hat, muß es auch künftig für alle Lehrgänge, die zu solchen Studien führen, angeboten werden. Es muß in allen Zentren gymnasiale Weiterbildung zur Wahl stehen und auch nachzuholen sein, wenn eine frühzeitige Entscheidung versäumt worden ist. Jener ‚mittlere‘ Gebrauchswert eines sinnvoll reduzierten Lateinunterrichts spricht dafür, Latein auch in einem weiteren Rahmen in den Schulen anzubieten, nicht mit dem Ziel einer Propädeutik für philologisch-historische Studien, sondern als Medium zum Verstehenlernen der unter uns lebendigen Kultur. Wieweit beide Zielsetzungen zeitweilig vereinbar, wieweit sie organisatorisch zu trennen sind, bedürfte der Klärung; über die Diskrepanz der beiden Zielsetzungen dürften dabei keine Illusionen herrschen. Die Reste der früheren Zielsetzungen — der scholastisch-althumanistischen wie der neuhumanistischen — sollten in unserem Lateinunterricht getilgt werden; die heutigen Funktionen müßten entschieden, ökonomisch und ‚geistvoll‘, didaktisch wie methodisch gesichert werden. Darauf wäre der grammatische Unterricht, das Vokabular und der Lektürekanon durchzusehen; *Bellum gallicum* und anderes hätte zu verschwinden.

Das Griechische würde nur mit der ersten Zielsetzung — Vorbereitung philologisch-historischer Studien — als Wahlfach im kommenden Einheitsgymnasium auftreten, und wenn nur kleine Gruppen daran teilnehmen, dürfte das dem Ernst und dem Ansehen dieser Studien nicht schaden. Als Bildungssprache im Sinne der HUMBOLDT — SÜVERN — THIERSCH ist das Griechische in den öffentlichen Schulen nicht mehr durchzusetzen. Die wenigen Schulen, die sich noch nach diesem Sinn verstehen und deren Lebensfähigkeit erwiesen ist, sollten begrüßt und nicht kleinherzig bekämpft und gehindert werden. Die klassische Begründung für das Griechische als tote Bildungssprache der Honoratiorenschicht hat keinen Sinn mehr. Griechisch ist ebenfalls zur gelehrten Gebrauchssprache einer spezialisierten Gruppe von Schülern und Studenten geworden und sollte sich in dieser Funktion verstehen.

8. Die pädagogische Forschung steht im Dienste des öffentlich verantwortlichen Bewußtseins von den Erziehungs- und Bildungsaufgaben unserer Gegenwart. Wir fanden dieses Bewußtsein im Consensus über die Notwendigkeit des Fremdsprachenstudiums und über den künftigen Bilinguismus, dagegen noch nicht in Übereinstimmung über den Einbau der alten Sprachen, besonders des Lateins, in die künftigen Bildungspläne. Es gehört nicht zum Thema des Kongresses, die inhaltlichen Bildungsaufgaben auch nach der realen, der nicht-linguistischen Seite hin zu betrachten; aber da die Eingliederung des Sprachunterrichts immer die Frage nach dem *Gewicht der Realien* aufwirft, da die Ökonomie möglicher

Bildungspläne immer über verba et res, über die Sprach- und die Sachseite des öffentlichen Unterrichts eine Entscheidung verlangt, muß auf diese Kehrseite auch noch ein Blick getan werden. Zwar ist die Sachwelt uns nur durch die Sprache gegeben, aber diese wieder nur als Instrumentarium, durch das uns eine Sachwelt erschlossen wird. Ehemals haben die Schulen sich auf ihre linguistische Aufgabe beschränkt und durch Autorenlektüre dann die Sachwelt erschlossen. Solange die antiken Autoren bis hin zu den Kirchenvätern alles Sachlich-Fundamentale zu enthalten schienen und nur der Nachtrag der Kommentare nötig wurde, konnten die gelehrten Schulen als Sprachlehrstätten erscheinen; das Sachliche ergab sich von selbst aus dem Autorenkanon. Das hat seit dem 17. Jahrhundert aufgehört. Die Sachwelt, die für das öffentliche Lernen bedeutsam ist, kann seither direkt angegangen werden; Autopsie und Autopraxie, Anschauung, Beobachtung, Messung lassen sich mit geringen Sprachkenntnissen, aber mit Hilfe der Mathematik und Logik zur Erkenntnis steigern. Neben den Sprachplan und den klassischen Autorenkanon tritt seitdem mit wachsendem Gewicht der Realienplan unserer Studien, für den sich, worauf MARTIN WAGENSCHHEIN bündig hinweist, das Sprachlehrproblem umkehrt: die Erkenntnisse der Wissenschaften, die sich ihre eigenen ‚Sprachen‘ schaffen, müssen in der einführenden Schule in gemeinverständliche Sprache zurückübersetzt und von da aus nachverstanden werden.

Auch im Realienplan gibt es eine Zone, worüber in der pädagogischen Welt heute Einigkeit besteht, und eine andere, die strittig ist.

Einigkeit herrscht über den Wert und Sinn der Leibesübungen, des Sport, der hygienischen Information, ferner über den Sinn künstlerischer Betätigung im Jugendalter. Seit die Reformbewegungen nach 1900 das Bewußtsein dafür wiedergeschaffen haben, hat jede Minderung dieser Fächer den Protest der Pädagogen hervorgerufen; sie sind sich einig, daß jede Planung der Schulökonomie diesen Künsten die volle Auswirkung gönnen sollte.

Streit entsteht erst, wenn es sich um die naturwissenschaftliche und die geschichtlich-sozialkundliche Grundbildung unserer öffentlichen Schulen handelt. Die Nachkriegszeit in der Bundesrepublik kennt hier einerseits die Tendenz, die Lehrpläne von der großen Stofffülle des 19. Jahrhunderts zu entlasten und den Schüler von dem Anspruch universaler Interessen und des systembegierigen Scheinwissens zu befreien. Auf der anderen Seite soll sowohl der naturwissenschaftliche Unterricht ebenso wie der sozialkundliche ein größeres Gewicht erhalten. Das eine ist Bedürfnis der industriellen Produktion, das andere eine Forderung der demokratischen Staatsverfassung, die nur durch politische Aufklärung und geschichtliches Denken in der Breite des Staatsbürgertums gestützt werden kann.

Wie diese einander widersprechenden Tendenzen zu gültigen Lösungen gebracht werden müßten, welche Hilfe die Forschung dabei leisten kann, sei nicht erörtert; nur muß in einer Besinnung, wie wir sie hier anstellen, darauf hingewiesen werden, daß der Stand des naturwissenschaftlichen Unterrichts in der Bundesrepublik nicht dem entspricht, was getan werden muß, um die eingangs erwähnte ‚technologische Lücke‘ zu schließen. Aber erst recht unbefriedigend ist die Erschließung unserer geschichtlichen und politischen Situation in der heutigen Jugendbildung. Lehrerbildung und pädagogische Wissenschaft sind der Aufgabe noch nicht gewachsen; die Bildungspolitik der Länderparlamente ist noch nicht hinlänglich beraten, zu effektiven Hilfen noch nicht genötigt worden.

9. Einen schweren Rückschlag haben die Erneuerungsversuche unseres Schulwesens durch das Saarbrückener Abkommen erhalten. Durch die dort eingeführte Abwählmethode ist der veraltete Gegensatz zwischen Sprachschulen und realistischen (mathematisch-naturwissenschaftlichen) Schultypen in einem Moment erneuert worden, als die pädagogische Fachwelt ihn endlich zu beseitigen die gedankliche Vorleistung geleistet hatte. Die Gutachten des „Deutschen Ausschusses“ und der Westdeutschen Rektorenkonferenz wurden in einem entscheidenden Punkt ihres Consensus ignoriert. Die Dreiteilung der Gymnasien muß aber als veraltet gelten. Der modernen Aufgabe realistischer Bildung wird nur ein Einheitsgymnasium gerecht, das einen Grundkanon festhält und auf seiner Grundlage für spezialere Zusatzstudien freien Raum und genügend Hilfsmittel bietet. Auch die übrigen, Grundlagen schaffenden und der Fachbildung vorarbeitenden Schulen stehen unter der Anforderung, sowohl naturwissenschaftlich und mathematisch wie geschichtlich-politisch Elementarkenntnisse zu entwickeln, und so weit wie ihre Schüler mitgehen, einen wissenschaftspropädeutischen Unterricht aufzubauen. Volks-, Mittel- und Realschulen rücken dadurch näher aneinander; die eigentliche wissenschaftliche Grundbildung der Gymnasialoberstufe wird sich auf einer breiteren Basis erheben können, wie auch die spezialisierten Stätten der Fachbildung in vielen Zweigen einen stärker wissenschaftlichen Charakter erhalten müssen. Daß sich damit die organisatorisch schwierigen Probleme der Gesamtschule und des Gesamtgymnasiums aufdrängen, darf nicht scheu machen. Die Forschung sollte hier Hilfe bieten. Industrialisierung und demokratischer Staatsaufbau stellen die Probleme, die auch lösbar sind.

Ihre Lösung setzt eine Besinnung voraus, die zur Ergänzung der inhaltlichen Betrachtung unseres Lehrgefüges unentbehrlich ist und sich auf die *Formalia* bezieht. Auch hier gibt es die Scheidung und enge Wechselbeziehung von Sprache und Sachwelt, *verba* und *res*.

Von der *realistischen* Seite her gesehen sind die wichtigsten *Formalia* die Mathematik und Logik, von der *linguistischen* aus handelt es sich um die gramma-

tischen Strukturen und um die rhetorischen Spielregeln. Die ersten seien nur kurz erwähnt, die zweiten werden in den Erörterungen dieses Kongresses ausführlich behandelt werden.

Im Bereich des mathematischen Unterrichts ist die Umformung der öffentlichen Schule auf die neue Situation hin im vollen Gange. Die moderne Mathematik macht sich bereits im Anfangsunterricht geltend. Auch die Elementarmathematik der Schule wird allmählich so angelegt, daß sie auf die höhere Mathematik, wie sie heute technologisch verwendet wird, in stetigem Gang einmünden kann. Die Didaktik des Mathematikunterrichts hat eine große Anstrengung zu machen, um diesen Weg von oben nach unten und dann wieder von unten über alle Zwischenstufen hinauf zu bahnen. Besonders gilt es, die Lücke zwischen der Schulmathematik und der Universität zu schließen, wobei besonders die Universität um ihre Eingangssemester besorgt sein muß und sich um die Ausbildung der Mathematiklehrer mehr kümmern sollte. Die Schule wird ihre Anforderungen nicht mehr in der traditionellen Weise auf das Erlernen und Üben der Kalküle richten dürfen, sondern ein kreatives Denken anstreben und auch auf elementare Stufen und in der ‚Hauptschule‘ den Weg zu abstraktem mathematischem Denken einzuschlagen suchen.

Wie weit auch logische Erörterungen an den mathematischen Unterricht angeknüpft werden können, wie sie sich elementarisieren lassen, sollte erprobt und untersucht werden. Die aristotelische Logik, die aus der Grammatik hergeleitet war und sich mit der Kategorienlehre und der ontologischen Metaphysik didaktisch verbinden ließ, ist aus den Schulen verschwunden. Sie war zweitausend Jahre lang unsere europäische Schullogik. Nachkantisch ist sie nicht mehr sinnvoll. Die moderne Logik, wie sie von FREGE und den neueren Mathematikern begründet wurde, könnte sich in der Nachbarschaft des mathematischen und physikalischen Unterrichts der oberen Schulstufe in elementarer Form sowohl in Gymnasien wie in höheren Fachschulen einen Platz schaffen.

11. Neben den ‚realistischen‘ stehen die *linguistischen Formalia*: die Grammatik und das, was einmal in der Rhetorik enthalten war, die konventionellen Spielregeln der Rede.

In beiden Studiengebieten ist die frühere Sicherheit verloren gegangen. Die Universitätsausbildung der Lehrer hat sich von einer normativen Behandlung beider Künste völlig distanziert und beschäftigt sich nur mit der Geschichte oder der wertfreien Beschreibung des grammatischen und rhetorischen Usus. Diese alten Schulfächer waren im antiken Griechenland im Zusammenhang mit dem kritischen Denken und Philosophieren entstanden und boten den Vorteil, daß sie mit den grammatischen Kategorien die logischen und die ontologisch-meta-

physischen in Parallele stellten. Daß diese Parallele nicht durchzuführen ist und alle spätere erkenntnis- und sprachphilosophische Problematik gerade dadurch entsteht, hinderte ihre didaktische Fruchtbarkeit nicht. In ihren stimmigen oder fraglichen Beziehungen aufeinander lieferten diese drei formalen Disziplinen der Grammatik, der Logik und der ontologischen Kategorienlehre ein vorzügliches Instrumentarium zum Gebrauch in allen Wissenschaften. Sie stifteten das Verständigungsmittel für die Entfaltung des kritischen Denkens, auch wenn sie latent bereits beinahe ein Weltabbild in sich trugen, eben das aristotelische oder eine Variante davon. Subjekt und Prädikat, Nomina und Verba, die Unterscheidung von Dingen, Vorgängen, Eigenschaften, modi, von Subjekten des Handelns, Taten, Leiden, die Sphären der adverbialen Bestimmungen, die Logik der consecutio temporum – alle diese bald grammatischen, bald logischen, bald ontologischen Kategorien lieferten dem Schüler ein Arsenal des dialogischen Verkehrs, in dem sich alle verständigten, die eine literarisch-gelehrte Grundbildung genossen hatten, gleich, in welcher der europäischen Sprachen sie aufwuchsen. Noch heute benutzen wir im Alltag wie auch in den Wissenschaften dieses Arsenal, und es kostet Mühe, sich von den Festlegungen freizumachen, die wir aus diesem didaktischen Schatz in jede Wissenschaft als Vorurteil mitbringen. Vorurteile will man eliminieren wollen. Nur glaube man nicht, daß man ohne einen solchen der Tradition entstammenden Vorrat überhaupt lernen und forschen könne. Die Loslösung von Vorurteilen der Tradition kann erleichtert, aber keinem Lernenden erspart werden.

Nun ist aber in der Tat das ganze Gebäude der drei analogen Kategoriensysteme im Lauf des 19. und 20. Jahrhunderts zusammengestürzt. Die aristotelisch-scholastische Philosophie hat zwar noch Anhänger, sie bestimmt noch ganze Provinzen der gelehrten Welt, erzeugt Weisheit und auch exakte Forschung. Aber in den Zentren der modernen Naturwissenschaften, der Technologie, der Mathematik und in der Philosophie gilt sie nicht mehr, sondern steht abseits wie unter Denkmalschutz. Die technisch, ökonomisch, hygienisch so ungemein wirk-samen modernen Wissenschaften bedienen sich einer neuen Logik und enthalten sich metaphysisch-ontologischer Aussagen. Sie bedienen sich einer formalisierten Sprache. Wo sie die Axiome und die Methode ihrer Forschung durchdenken und in die philosophischen Probleme verwickelt werden, von denen sie sich freimachen möchten, da begegnen sie einer kritischen Philosophie und nicht mehr einer ontologischen Metaphysik. Die Frage entsteht also, ob die neue Logik elementarisiert werden kann und soll und einmal einen Gegenstand der Jugend-schulen bilden wird. Wir wiesen schon daraufhin: wenn im Mathematikunterricht die Mengenlehre behandelt und der Begriff der Wahrscheinlichkeit erörtert wird, so ist dies bereits eine Stufe zur elementaren Logik im neuen Sinne. Ist nun auch die moderne Grammatik als Schulgegenstand möglich und nötig?

12. Die moderne Sprachwissenschaft von DE SAUSSURE, MARTINET, GLINZ und die amerikanische Linguistik kommen dem didaktischen Bemühen zu Hilfe. Sie zeigen den ständigen Wandel in den gesprochenen Sprachen und die Relativität und Eigenständigkeit der grammatischen Strukturen; sie öffnen aber auch die Aussicht auf wiederkehrende Voraussetzungen zunächst aller indogermanischen Sprachen, dann aber aller bekannten Sprachbauten der ganzen Menschheit. Desto deutlicher treten dann die Grammatiken der geschriebenen, literaturfähig gewordenen Sprachen hervor, die eine längere Beharrung aufweisen und künstlich mit Hilfe des Schulwesens und des literarischen Verkehrswillens aufrecht erhalten werden, so daß sie der Rost nicht so schnell zerfrißt, wie es mit den nur gesprochenen Sprachen geschieht. Die produktive Kraft dieses künstlichen Erhaltens klassisch gewordener Literatursprache wird von vielen Linguistikern geradezu bekämpft, und doch liegt in ihr ein gewaltiger Faktor der Steigerung des geistigen Verkehrs unter den Menschen, der sie von der bloßen Fähigkeit epochalen Daseins befreit und den Verkehr mehrerer oder ganzer Ketten von Generationen aufrechterhält. Wer nur ‚lebensnah‘ sein will und seinen geistigen Horizont auf eine oder zwei Generationen beschränkt, bleibt in dieser schnell vergehenden Fläche eine Weile zwar aktuell, wird aber bald in einer verbrauchten Luft atmen, die ihn unproduktiv machen wird. Die Literatursprachen mit ihrer Stetigkeit und ihrer Fähigkeit, mehrere oder viele Generationen im geistigen Verkehr zusammenzuhalten, sind eine befreiende und bildende Macht höchsten Ranges.

Die Lehrkunst wird sich bemühen, die grammatische Struktur der *Literatursprache* bewußt zu machen und das Verständnis über die Generationen hinaus dadurch zu erhalten. Daß auch diese Struktur sich ändert, ist richtig, aber die Didaktik wird auch dieses Sich-Wandeln noch einige Epochen hindurch verstehend begleiten.

Der Unterricht wird künftig davon ausgehen müssen, daß die Muttersprache und jede gelernte Fremdsprache je ihre eigene Grammatik haben, die nur aus der Eigentümlichkeit ihrer Strukturen verstanden und bezeichnet werden können. Die Aufstülpung der lateinischen Grammatik auf alle Fremdsprachen und auch auf das Deutsche muß also aufhören. Anstelle dieser Einheitsgrammatik wird vielleicht einmal außer den mehreren Grammatiken der Schulsprachen eine Besinnung auf gemeinsam indogermanische Strukturen treten, die von den Nationalsprachen aus sichtbar gemacht werden. Der Ausblick auf nicht-indogermanische Sprachbauten wäre ein weiterer wichtiger Aspekt dieser vergleichenden Grammatik, die sich in bescheidener und elementarer Art einmal in unseren Schulen einbürgern könnte. Wenn eine solche Reflexion in einem kurzen Lehrgang im Rahmen von Epochenunterricht aufträte, könnten wir wieder zu einer Grammatik gelangen, die auch philosophisch höchst anregend wäre.

13. Das zweite Stück der linguistisch bedingten Formalia ist die *Rhetorik*. Ihr Name ist aus den europäischen Bildungsplänen getilgt, an den Universitäten ist sie kein Fach mehr, man schämt sich ihrer Reste und versteckt sie in dem Schulfach ‚Deutsch‘. Dort tritt sie zurück hinter einer Schuldisziplin, die den Universitätsfächern der Literaturgeschichte und (in günstigen Fällen) der ‚Geistesgeschichte‘ entspricht. Neuerdings wird im Deutschunterricht der Gymnasien auf Textinterpretation besonders der modernen Lyrik Wert gelegt. Eine auf den Universitäten gepflegte, sublime Interpretationskunst für moderne Poesien hat sich unvermittelt den Schulen mitgeteilt; ein Kapitel, das zwar jüngste Dichtung bevorzugt, dennoch historisierend arbeitet, indem es die jüngste Vergangenheit in die Literaturgeschichte einbezieht. Aber das rhetorische Gebiet ist umfangreicher und eher normativ als historisch, es sollte die Brotkost voranstellen vor der Konditorware. Denn in der rhetorischen Schulung – oder, wie man diese Aufgabe anders benamen möchte, in der ‚Sprachkunst‘ – geht es zwar um das Studium der Muster und Modelle, aber nicht unter historischem, sondern unter kreativem Aspekt: der Schüler soll lernen sich auszudrücken, Sachverhalte darzustellen, Mitteilungen sprachlich zu formulieren, Gedankengänge darzulegen und einen Dialog zu führen, der einen bestimmten Sachgehalt im Sinn behält. Es handelt sich also primär um die Kultivierung der Rede, der mündlichen und der geschriebenen. Sie steht nicht nur unter den Regeln der Grammatik und Logik und auch nicht nur unter dem Gesetz der Sache, von der die Rede ist, sie hat auch ästhetische und ethische Normen zu beachten. Denn sie rechnet mit dem anderen, dem Hörer, dem Leser, dem Gesprächspartner; sowohl mit dem einzelnen Partner, wie auch mit anonymen Mengen von Hörern und Lesern, mit der Öffentlichkeit. Die Humanität, die dem Redenden abverlangt wird und ihn umgeben soll, rechnet mit Subjektivitäten. Sie soll ‚höflich‘ und ‚menschlich‘ sein, aber auch sachgerecht und wahrhaftig. Sie entfaltet sich im intimen Bereich des Briefverkehrs, im versachlicht-neutralen der Geschäfte, im Kampfgebiet der politischen Diskussion, der parlamentarischen Rede mit allen ihren Vorformen, in der Sprache der Essays und Feuilletons, der Gedankenspiele, schließlich des Theatralischen und Poetischen.

Entscheidend für die Regeln im rhetorischen Gebiet ist die dialogische Situation einerseits – Hörer und Sprecher setzen sich wechselseitig – und die zwiefache Rücksicht auf den sachlichen und den menschlichen Bezugspunkt der Rede. Rhetorik ist eine Kunst, die größter Steigerung fähig ist und die bereits in der aller-einfachsten Rede sich bewähren kann, wenn sie dem gemeinsamen Sprachschatz von Sprecher und Partner eine Verständigung und Mitteilung abgewinnt, die richtig ist – im doppelten Sinn, daß sie richtig verstanden wird und sowohl sachlich wie menschlich das Rechte sagt, das der Situation gemäß ist. Eine Kunst gerade dadurch, daß zwar Modelle, Grundrisse solcher Rede entworfen sein

müssen, daß aber immer die Aufgabe besteht, etwas Neues, Weiterführendes, Lebendiges zu sagen, daß also etwas geschaffen werden muß, was durch die Modelle ermöglicht, aber nicht schon geformt ist. Klischee und Phrase entstehen, wo dieses kreative Moment sich nicht regen kann.

Die Sprachkunst steht unter Normen, ethischen wie ästhetischen. Die Lehrkunst besteht darin, diese Normen aus der Situation hervortreten zu lassen und Modelle hinzustellen, die sich dann als biegsam für kreatives Verhalten erweisen. Dabei gibt es keine ‚Norm der Normen‘, d. h. keine klassische dogmatische Theorie, wie die Normen im einzelnen beschaffen sein sollen; sie entstehen immerfort neu. Was fest bleiben soll und mit Hilfe gerade dieser rhetorischen Disziplinen gestiftet und erhalten werden muß, ist einerseits der Sachgehalt der Rede und die Menschlichkeit im Reden anderseits. Über sachliche und menschliche Wahrheit muß ein Consensus vorausgesetzt werden können, wenn sich ein moderner Unterricht der Rede- und Sprachkunst wieder entwickeln soll. Dieser Consensus selbst bedarf keiner Formalisierung *expressis verbis*, keines Konfessionalismus, keiner Dogmatisierung, aber er muß da sein, sonst kann der Unterricht nicht glücken.

14. Unsere Betrachtungen sind recht futuristisch ausgefallen; es ist statt von heutiger Praxis von Zukunftsmusik die Rede gewesen. Aber meistens wirft man der Didaktik vor, sie bleibe hinter der wissenschaftlichen Entwicklung zurück. Was hier als Katalog von Forderungen erscheint, ist nichts anderes als eine Übersicht über Leistungen, die der didaktischen Kunst und ihrer wissenschaftlichen Begleitung abgefordert sind, weil die Entwicklung der Gesellschaft, des Geisteslebens und der Wissenschaften sie seit langem schon ermöglicht und nötig gemacht haben.

Nun scheint damit einem neuen Verbalismus und Formalismus das Wort geredet zu sein. Nachdem die reformpädagogische Bewegung dem alten Wortwesen und Formelkram in den Schulstuben ein Ende gemacht hat, entsteht erneut die Besorgnis, der Fortschritt in der technokratischen Welt werde nun auch die Schule der Kinder und die Jugend mit einem neuen, noch viel radikaleren Formalismus belasten und das humane Dasein weiter verfremden helfen.

Und gewiß sollte der von den Reformpädagogen verpönte Formalismus und Verbalismus nicht wiederkehren. Wie war er entstanden? Solange die grammatisch-linguistische Schule zur Lektüre der alten Autoren führte, bis hin zu LESSINGS Zeit, war sie lebendig, weil sie an die Sachen heranführte, an Wissenschaft, Poesie, Menschheitsgeschichte, aktuelle Glaubensfragen. Als das aufhörte, als die antiken Autoren nicht mehr gelesen werden mußten, sondern klassisch in moderne Sprachen übersetzt waren, als die antiken Wissenschaften durch die modernen überholt wurden, ging der grammatische Unterricht mit

leeren Hülzen um und wurde formalistisch. Wenn die moderne Bildung sich den Künsten und Wissenschaften zuwendet, mit denen wir heute leben, leben müssen bei Strafe unserer Verelendung, so ist ein neuer, auf diese Realität bezogener Formalismus nicht nur kein Übel und Rückschritt, sondern eine Bedingung dafür, daß der neue Lehrgehalt didaktisch effektiv wird. Wir dürfen den Formalia nicht länger ausweichen, wie es unter dem Einfluß der Reformpädagogik, die damit im Recht war, geschehen ist. Die Reformpädagogik um die Jahrhundertwende hat geradezu einen Haß gegen die schulische Formalbildung hervorgerufen – in der Autobiographie von GERHART HAUPTMANN oder den Jugendbriefen von HERMANN HESSE läßt sich verfolgen, wie dieser Haß an begabten jungen Menschen gezehrt hat. Der reformpädagogische Stoß hat dazu geführt, daß man sich der Grammatik beinahe schämte, die Rhetorik versteckte, das Erlernen der Fremdsprachen reduzierte, schließlich Mathematik und exakte Naturwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe abwählbar gemacht hat. Nun, dem einzelnen sei es vergönnt, wenn er sich von einem schlechten Unterricht losmachen kann, aber bildungspolitisch und von der Gesamtheit aus gesehen, ist dieser Zustand unerträglich und rückständig. In allen aufstrebenden Industrieländern ist man bestrebt, die Sprachkenntnisse der Jugend zu verbessern und die Fähigkeit formaler Bildung zu steigern. Wir müssen folgen und der pädagogischen Einsicht Raum geben, daß die Sachenwelt ohne Sprache überhaupt nicht faßbar ist, und daß in der Herrschaft über die Formalien die bildende Kraft eines Lehrsystems liegt. Nur müssen diese Sprachen und Formalien die richtigen sein. Sie müssen die Sachen, die in das heutige Lehrgefüge gehören, wirklich erschließen und die gestaltenden Kräfte freisetzen. Zum richtigen Reden und Schreiben gehört ein Durchblick durch die grammatischen Strukturen und die Beherrschung der geltenden Regeln; zur Naturwissenschaft unserer Tage gehört der Umgang mit mathematischen Gebilden, deren Herleitung verstanden sein muß, ebenso der Umgang mit abstrakten Modellen. Gewiß behalten auch die anschaulichen Gestalten ihren Wert, der Umgang mit der Natur- wie mit der Geschichtswelt in einfachen Formen. Die Kinder und die jungen Menschen können nur von diesem Umgang aus weiterkommen zum Verstehen der abstrakten Modelle, ohne welche die Natur nicht wissenschaftlich erforschbar ist; und nicht nur Gelehrte, sondern auch zahlreiche Sparten von Fachkräften bedürfen eines Einstiegs in diese Welt der Abstraktionen. Auch das Verstehen der Sozialwelt ist ohne abstrakte Hilfsmittel und ohne die Tugenden der rhetorischen Kunst in ihrer heute zu verantwortenden Gestaltung nicht zugänglich. Eine Rückkehr zur formalen Schulung ist also notwendig, sobald die Beziehung der Formen zur Erschließung der wesentlichen Lehrinhalte deutlich geworden ist.

Freilich dürfen die Formalia nicht zum Selbstzweck entarten; sie behalten ihren didaktischen Sinn nur durch den Bezug auf die Inhalte, und sie müssen in

der Ökonomie des Lehrens das Maß einhalten, das vom Gesamtziel gesetzt ist. Die wesentlichen Inhalte sind es, die durch die Formalia ökonomischer erschlossen werden, und hundertmal besser, als wenn sie nur als rohe Stoffmassen in den Lehrplänen ihr Übergewicht geltend machen. Im Grunde wird durch eine neue Betonung der Formalien das Ziel erstrebt, das in einer anderen didaktischen Situation von der Arbeitsschulbewegung der Zwanziger Jahre gemeint war.

Anmerkung

1 In einem Referat auf der Kultusministerkonferenz, nach einer Studie von HERMANN NEUMEISTER: „Bilinguismus“, in: Die Höhere Schule, 1964, Heft 8.